

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Leena Valend

**ANDEKATE ÕPILASTE ALASOORITUSE VALDKONNASPETSIIFILISUS JA
SELLE SEOS SAAVUTUSMOTIVATSIOONIORIENTATSIOONIGA TALLINNA
MUUSIKAKESKKOOLI NÄITEL**

magistritöö

Juhendajad: Viire Sepp

Anu Palu

Läbiv pealkiri: Andekate õpilaste alasoorituse valdkonnaspetsiifilisus

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Viire Sepp (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Juhendaja: Anu Palu (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Krista Uibu (PhD)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2015

**Andekate õpilaste alasoorituse valdkonnaspetsiifilisus ja selle seos
saavutusmotivatsiooniorientatsiooniga Tallinna Muusikakeskkooli näitel**

Resümee

Andekate õpilaste alasooritus on tänases haridussüsteemis aktuaalne teema, mis vajab pidevat tähelepanu ja alasoorituse vähendamiseks uute, tõhusamate meetodite väljatöötamist.

Käesolev uurimistöö keskendus seoste uurimisele andekate õpilaste alasoorituse valdkonnaspetsiifilisuse ja saavutusmotivatsiooniorientatsiooni vahel, püüdes avada selle kaudu alasoorituse erilisi jooni. Sealjuures hinnati ka õpetajate teadmisi alasooritusest ning nende võimet määratleda andekaid alasooritajaid. Uurimistöö viidi läbi Tallinna Muusikakeskkooli I ja II kooliastme õpetajate poolt andekate alasooritajatenä määratletud õpilaste hulgas. Uurimistöö analüüsides järeldus, et õpetajatel on vähe teadmisi andekate õpilaste alasoorituse kohta. Sellest lähtuvalt on tõenäosus andeka alasooritaja tuvastamiseks ja tugisüsteemide õigeaegseks rakendamiseks väike. Tulemustest selgus ka, et alasooritus ei ole seotud valdkonnaspetsiifilisusega, kuid on seotud saavutusmotivatsiooniorientatsiooniga. Analüüsides õpetajate ja õpilastega läbi viidud intervjuusid, järeldus, et õpilased pingutavad rohkem sellel alal, mille vastu neil on isiklik huvi ja kus on võimalikud olulised saavutused. Töö autor soovib alasoorituse vähendamiseks viia haridustöötajatele läbi koolitusi, mis suunavad õpetajaid märkama andekaid õpilasi, sealhulgas ka andekaid alasooritajaid. Samuti on vajalik koostöös kõikide õpetajatega luua toimivaid tugisüsteeme andekatele õpilastele ning alasooritajatele.

The Specific Field Related Gifted Students' Underachievement and its Connection to Achievement Motivated Orientation based on the Example of Tallinn Music High School

Abstract

The underachievement of gifted students is a relevant problem in today's educational system. It needs constant attention and development of the new, more effective methods which would reduce the underachievement.

The present paper focused on exploring the connections between the gifted students' underachievement in a specific field and the achievement motivated orientation. The study was aiming to reveal the distinctive features of gifted students' underachievement. During the research, the teachers' knowledge of underachievement and their ability to identify the gifted

students' underachievers was also evaluated. The survey was conducted among the students of the first and second school stage in Tallinn Music High School, all the participants had been identified by their teachers as gifted underachievers.

The survey revealed that the teachers have little knowledge of gifted underachievement. Therefore, the possibility of defining a gifted underachiever and applying the support system in time is very unlikely. The results also revealed that gifted underachievement is not connected with a specific field, but it is closely connected with achievement motivated orientation.

Analysing the interviews conducted with the teachers and the students, it appeared that students tend to put in more effort in the fields which fascinate them personally and which create the possibilities of important achievements.

In conclusion, to reduce underachievement, the author of the thesis recommends trainings for the education employees to improve their ability to notice gifted students, including gifted underachievers. Furthermore, in cooperation with all teachers, it is crucial to develop functional support systems for gifted students as well as for underachievers.

Sisukord

Resümee	2
Abstract	2
Sisukord.....	4
Sissejuhatus	5
Andekuse määratlus	6
Mis on alasoortus	6
Alasoortuse teke	7
Alasoortaja äratundmine	8
Motivatsioon ja saavutusmotivatsioon	10
Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused	11
Metoodika.....	12
Valim	12
Mõõtevahendid.....	12
Protseduur.....	14
Tulemused	16
Kuidas mõistavad õpetajad alasoortuse mõistet ja oskavad selle põhjal ära tunda andekat alasoortajat?.....	16
Kas on seost alasoortuse ja valdkonnaspetsiifilisuse vahel?.....	18
Missugune on õpilase saavutusmotivatsiooniorientatsiooni seos alasoortusega?.....	20
Arutelu.....	24
Kuidas mõistavad õpetajad alasoortuse mõistet ja oskavad selle põhjal ära tunda andekat alasoortajat?.....	24
Missugune on alasoortuse seos valdkonnaspetsiifilisusega?	26
Missugune on õpilase saavutusmotivatsiooniorientatsiooni seos alasoortusega?.....	27
Piirangud ja järeldused	29
Tänuõnad	30
Autorsuse kinnitus.....	31
Kasutatud kirjandus.....	32
Lisa 1	36
Lisa 2	37
Lisa 3	38

Sissejuhatus

Andekaid lapsi on kõikjal meie ümber, kahjuks ei ole kõik andekad lapsed aga valmis oma võimeid maksimaalsel määral kasutama. Harjumus mitte pingutada ning tõdemus, et ka nii on võimalik end läbi haridustee libistada, on tugevad jõud, mis võivad tekitada eluaegse lõksu suurte eeldustega inimese jaoks. Sellist nähtust, kus esineb silmatorkav lahknevus oodatavate ja reaalse tulemuste vahel, nimetatakse alasoorituseks (Siegle & McCoach, 2002). Andekas alasooritaja ei ole alati koheselt äratuntav - mõnikord on ta koolis läbinisti eeskujulik õpilane, teinekord peab aga andekat last otsima tagapingis end õpetaja terava silma eest peitvate madala õppeedukusega õpilaste seast. Ei saa lähtuda ka õpilase soost määramaks alasoorituse tendentsi, sest alasooritus ei ole enamasti sõltuv alasooritaja soost, vaid on mitme kokkulangeva asjaolu tulemus (Jha & Kelleher, 2006). Küll aga on uurimus näidanud, et andekate alasooritajate saavutusorientatsioon ja motivatsioon on oluliselt erinev kui teistel andekatel (McCoach & Siegle, 2003).

Tallinna Muusikakeskkoolis töötades märkasin mitmeid õpilasi, kelle õpisooritus jäi õpetajate hinnangul tugevalt alla nende võimete. Sellised õpilased vajavad tuge eesmärkidele suunamiseks. Kui õpilased hindavad kooli eesmärke, on tõenäosus koolitööga seotuseks ning tugevamaks pingutuseks ja paremateks akadeemilisteks tulemusteks suurem (Wigfield & Karpathian, 1991). Suunajaks saavad olla õpetajad, sest esimeses ja teises kooliastmes on just nemad peamised õpilase mõjutajad, toetades õpilaste eneseusku ja motivatsiooni (Reis et al., 1995).

Teadmine, kas alasooritus on valdkonnaspetsiifiline ehk ainult ühes tegevusvaldkonnas esinev, või üldine, aitab õpilasi paremini juhendada ja suunata nende võimete maksimaalse kasutamise juurde. On oluline, et õpetajad õpiksid juba esimeses kooliastmes märkama andekat alasooritajat ning jõuaksid võimalikult vara rakendada sobilikke tugisüsteeme. Magistritöö eesmärgiks on uurida, kuidas on omavahel seotud andekate õpilaste alasooritus, valdkonnaspetsiifilisus ja saavutusmotivatsioon. Nende seoste tundmine annab õpetajatele laiemad teadmised alasoorituse eripäradest ning loob võimalusi arendada tõhusaid lahendusi vähendamaks andekate õpilaste alasooritust Eesti koolisüsteemis. Töö eesmärgiks on ka hinnata õpetajate teadlikkust andekate õpilaste alasoorituse ja alasooritajate määratlemise osas.

Andekuse määratlus

Mõiste „andekus“ viitab inimese kõrgele või väga kõrgele saavutusvõimele ühes või mitmes valdkonnas. Kõrge võimekuse arengu eeldusteks on isiklik pühendumus, motivatsioon ja toetav sotsiaalne keskkond (Mönks & Pflüger, 2005). Andekus oma paljususes on niivõrd mitmekülgne ja mitmeti mõistetav, ühtset andekuse definitsiooni ei ole olemas ja seetõttu määratletakse andekust enamasti erinevate mudelite ja teooriate kaudu. Määratlused võivad olla seotud kas mingi psühhomeetrilise mõõdiku, isiksusejoonte ja psüühiliste seisunditega, lähtuda sotsiaalsetest väärtustest või hariduslikest suundumustest, määratletud erivõimete või olla mitmedimensioonilised (Sepp, 2010).

Andekuse definitsioone võib tinglikult jaotada ka kahte rühma: ühed rõhutavad inimese algeid, mida enamasti on peetud sünnipäraseks, teised aga juba olemasolevaid võimeid, mis on aluseks silmapaistvate tulemuste saavutamisele (Unt, 2005). Kuni möödunud sajandi seitsmekümnendateni domineeris andekuse määratlemisel vaimsete võimete ehk IQ-kesksus. Kaasajal on enam kasutusel süsteemsed käsitlused, kus võetakse arvesse ka mittekognitiivseid ning keskkonnafaktoreid. Käesolevas magistritöös on aluseks võetud Kanada psühholoogi Francoys Gagné loodud mudel, milles on eristatud andeid ehk eeldusi silmapaistvate sünnipärase võimete kujul, mis oskuste süstemaatilise arengu tulemusena väljenduvad talendis ehk vilumuses mingis valdkonnas (Sepp, 2010).

Mis on alasooritus

Kuigi teoreetilised mudelid annavad võimaluse mõista, et alati ei tarvitse eeldused realiseeruda, on andekate laste alasooritust siiski keeruline defineerida. Seda kahel põhjusel: esiteks ei eksisteeri universaalset aktsepteeritavat selgitust mõistele „andekus“; teiseks ei suudeta kokku leppida, kuidas mõista alasooritust. Enamus alasoorituse definitsioone sisaldab oma võimetele mittevastavat õppimist ning silmatorkavat lahknevust võimekuse ja oodatava tulemuse vahel. Teadlased ja uurijad on aga erineval seisukohal selles osas, kuidas sellist lahknevust määratleda (Siegler & McCoach, 2002; Rimm, 1997; Reis & McCoach, 2000). Suuresti on vahe oodatavate tulemuste ja võimekuse vahel ka hinnangu küsimus – hindajaks on kas õpetaja, lapsevanem või õpilane ise (Sepp, 2010). Vaatamata sellele, et alasoorituse osas ei ole ühtset definitsiooni, on erinevad autorid ühel meelel - alasooritus on mingil moel seotud õpilase oodatavate ja reaalselt saavutustega (Sepp, 2010; Reis & McCoach, 2002; Siegler & Berube, 1997). Selline definitsioon on küll arusaadav, kuid kasutu õpetajatele ja lapsevanematele, kes soovivad last mõista ning aidata.

Alasoorituse kontekstis on leitud võrdselt olulised olevat võimed, loovus, saavutused, tunde-elu, õpimotiiv. Võimete maksimaalseks väljaarenemiseks on tähtsad tugev personaalsuse baas ja positiivne enesehinnang. Samuti peab laps teada saama, missugused on tema tugevad ja nõrgad küljed ning oma puudusi õppima aktsepteerima (Leino, 2010).

Alasoorituse teke

Andekate õpilaste alasooritust uurinud Silvia Rimm on avaldanud järgmisi mõtteid: tõenäoliselt miljonid lapsed maailmas, kellel ei ole diagnoositud ühtegi häiret, mis mõjutaks õppimist – keskmise, keskmisest kõrgema ja kõrge intelligentsusega lapsed – ei saavuta koolis oma eeldustele vastavaid tulemusi. Andekad alasooritajad võivad olla verbaalselt või matemaatiliselt väga loovad, kuid vaatamata oma võimetele ei pruugi nad koolis häid tulemusi saavutada. Andekate laste õppetöö kesiste tulemuste selgitamiseks ei ole eraldi geenidega neuroloogilist või bioloogilist põhjust. Samuti ei saa seda seostada mingi kindla haridussüsteemi veaga, kuna samas klassiruumis võivad sarnaste võimetega lapsed saavutada väga häid õppetulemusi. Tundub, et alasooritavad lapsed ei ole õppinud edasijõudmise protsessi, vaid nad on õppinud alasooritama (Rimm, 2008)

Alasooritus ilmneb enamasti põhikoolis ja jätkub terve keskkooli vältel (Peterson & Colangelo, 1996). Alasooritus võib tekkida, kui andekad õpilased ei saa piisavalt tuge ja hariduslikke võimalusi, mida nad vajavad oma talendi arendamiseks. Suurimaks riskigrupiks on vaesusest ja madalatest sotsiaalsetest gruppidest pärit õpilased. Õpilased, kellele ei anta piisavalt võimalusi oma annete arendamiseks, muutuvad tihti „mittevabatahtlikeks alasooritajateks“ (Wyner, Bridgeland & DiIulio, 2007).

Alasooritus võib mõnikord olla seotud ka sotsiaalse aktsepteerimise vajadusest tingitud ande maskeerimisega. Näiteks andekad tüdrukud kipuvad tihti oma andeid varjama soostereotüüpide tõttu. On üsna tavaline, et tüdrukud ei pea end reaallainetes piisavalt andekaks ning võtavad seetõttu ka läbikukkumisi kergemalt. Samas madaldub läbikukkumise tõttu enesehinnang veelgi. Poisid seevastu kalduvad oma edu pidama enamasti just nimelt oma andest tingituks, mis võib viia alasoorituseni liigse enesekindluse tõttu, kuna ei nähta vajadust pingutamiseks (Dai jt, 1998).

Erinevate uuringute tulemusena on leitud, et andekate õpilaste alasooritusel on mõni järgnevatest põhjustest: tõsisema psüühiliste, kognitiivsete või emotsionaalsete probleemide varjamine; koolikeskkonna sobimatus õpilaste eripärade ja vajadustega; põhjused seotud isiksusejoontega nagu madal motivatsioon, madal eneseregulatsioon või nõrk enesetõhususe tunne (McCoach & Siegle, 2003). Alasoorituse soodustajatena on aga märgitud muidki

elemente. Näiteks peetakse üheks alasoorituse tõsiseks põhjuseks ootuste ja motiveerituse erinevusi. Ootused on kas lapse enda poolt seatud või väljastpoolt tulevad, kuid igal juhul on need lapse jaoks olulised (Sepp, 2010).

Uuritud on ka alasooritajate peretausta. Leino (2010) viitab Rimmi ja Loweni uuringu tulemustele, kus uuriti alasooritajate peretausta ning tõdeti, et tüüpiline alasooritaja sai varases lapsepõlves palju tähelepanu ja imetlust, sh võimu vanemate üle. Kooli minnes pidi aga kohanema ühiste reeglitega, mis oli raske. Samuti tuli uuringutest välja, et imetletud lapsele ei seatud kodus piire. Puudus turvatunne ja kodurahu: vanemate omavahelised suhted ei olnud head, esines erinevaid „leere“. Lapsed manipuleerisid kordamööda mõlemat vanemat, kasutades ära nendevahelisi probleeme. Ebaterve konkurents õdede-vendade vahel on tihti alasoorituse impulsiks. Uuringutest selgus veel, et vanemad kontrollisid pidevalt laste koolitükkide tegemist, kuid ei suutnud olla ise tõeliseks eeskujuks ja kuna vanemad pidevalt tahtsid sekkuda laste ellu, muutus laps neist väga sõltuvaks või vastupidi – avalikult protestimeelseks.

Alasooritust uurides on leitud mitmeid seaduspärasusi ja korduvaid mustreid nagu näiteks tähelepanek, et algklassides saavad andekad lapsed tihti häid hindeid suurema pingutuse või õppimiseta (Peterson & Colangelo, 1996). Mõnikord algklassides tunnistusi ei jagatagi või kui jagatakse, on neil enamasti vaid head hinded, mistõttu õpilase võimetele mittevastav õppimine jääb märkamata. Õpetaja võib heade hinnete olemasolul tähelepanuta jätta ka poolikult tehtud tööd. Seetõttu võib vanemas kooliastmes, kui õpetajad muutuvad tööde lõpetamise osas tähelepanelikumaks ja täpsemaks, avastada, et õpilane on ilmselt juba aastaid õppinud alla oma võimete. Seejuures ei ole ta jätnud negatiivset jälge tunnistustele, mis võiks vanematele anda märku anda süveneva probleemi tõsidusest (Rimm, 1997).

Alasooritaja äratundmine

Andekate alasooritajate iseloomuomadusi on palju uuritud, kuid pole leitud kõiki üheselt kirjeldavaid jooni. Andekad alasooritajad on niivõrd lai inimeste rühm, et iseloomuomaduste ühtimine on enamjaolt juhuslik. Samuti kipuvad erinevate uurijate poolt kokkupanud nimekirjad olema üksteisele vastukäivad. Näiteks madal enesehinnang on enamlevinud iseloomuomamus, mida omistatakse andekatele alasooritajatele (Diaz, 1998). Samas on ka uurimusi, mis näitavad, et alasooritajatel ei ole oluliselt madalam enesehinnang, kui oma võimete kohaselt töötavatel andekatel lastel (Holland, 1998). Sellised vastuolulised uurimistulemused sõltuvad enamasti alasoorituse erinevast defineerimisest (Siegle & McCoach, 2002; Rimm, 1997; Reis & McCoach, 2000). See on põhjus, miks uurimused

andekate alasooritajate kohta ei ole tihti võrreldavad ning üldistuste tegemisse tuleks suhtuda ettevaatusega.

Alasooritajate iseloomuomadused on tihti kompleksed, kuid vastuolulised ja tekkinud pika aja vältel tingituna paljudest erinevatest põhjustest (Emerick, 1992). Leitud on ka seda, et enamus alasooritajatel uuritud iseloomuomadusi on negatiivsed või seonduvad muude õppimist takistavate häiretega nagu aktiivsus- ja tähelepanuhäire. See näitab, kui oluline on andekate laste puhul üles leida varjatud käitumisprobleemid. Varajane käitumisprobleemide analüüs ja nende lahenduste otsimine võib lapsel aidata vältida alasoorituse teket (Moon, 2004).

Alasooritajaid on üritatud kategoriseerida erinevate käitumismallide põhjal. Üheks võimaluseks on eristada nende omaduste avaldumise järgi nelja alasooritajate põhitüüpi: sõltuvad konformistid, dominantsed konformistid, sõltuvad mittekonformistid, dominantsed mittekonformistid. Tavaliselt algklassides sõltuvate konformistidega probleeme ei ole, kuid niipea, kui ülesanded muutuvad keerulisemaks, pärsivad teotahet läbikukkumiskartus ning äärmiselt kõrged standardid. Dominantne konformist on tavaliselt laps, kes mingil kindlal alal (jalgpallimeeskond, laulukoor vmt) on väga edukas, kuid ei julge läbikukkumishirmus mõnel teisel alal end proovile panna ning püüab vältida situatsioone, kus võib tunduda „kaotajana“. Sõltuvad konformistid varjavad end reaalses elus ette tulevate raskuste ja ebameeldivuste eest nende jaoks turvalisse keskkonda – näiteks haiguse taha. Seda soodustab enamasti lapsevanem, kes annab signaale, et selline käitumine on aktsepteeritav. Dominantsed mittekonformistid on kõige kirjum seltskond, kuhu kuuluvad nii suurepärase manipuleerijad, kui ka lapsed, kes ei sobitu tavapärasesse koolikeskkonda (Rimm, 1996). Alasooritavad lapsed kipuvad olema halvasti organiseeritud: nad unustavad kodutöid, kaotavad ülesandeid ja asetavad raamatuid valedesse kohtadesse. Samuti on nad unistajad, ei kuula, vaatavad aknast välja, või räägivad liiga palju teiste õpilastega. Neil on kehvad õppimisharjumused või ei ole neid üldse ning nad leiavad, et neil on õpitud, kui on kodutöö pealiskaudselt läbi lugenud (Rimm, 2008). Alasooritajaid iseloomustab sageli ka oskamatus vastu võtta kaotusi - nende puhul on läbikukkumisele sage reaktsioon antisotsiaalsus või mässumeelsus, samuti võivad nad kannatada liigse enesekriitilisuse või süütunde tõttu teiste ootustele vastamatuse pärast (Sepp, 2010).

Ehkki andekatel alasooritajatel ilmnevad sellised antisotsiaalsed iseloomuomadused nagu impulsiivsus, mänguvajadus ja enesekeskne orientatsioon, on need paradoksaalsel kombel seotud teadmistevajadusega ja sooviga olla mõistetud. Vastupidiselt tundetule ja mõtlematule sotsiopaadile võib andekas alasooritaja tunda vajadust väljendada sügavaid tundeid ja

edasiviivaid mõtteid (Arceneaux, 1993). Andekad alasooritajad erinevad edukatest (kui välistada füüsilised, emotsionaalsed ja vaimsed põhjused) nelja faktori poolest: suhtumine õpetajasse, suhtumine kooli, eesmärgi väärtustamine, motivatsioon ja eneseregulatsioon (Siegle & McCoach, 2002). Isiksuse tasandil võib see olla enesehinnangu kaitse strateegia, mis väljendub ülesannete täitmisega venitamises, sihiteadlikus pingutustest loobumises ning initsiatiivituses, õppimisse ükskõiksest suhtumisest mulje jätmises ja provokatiivses käitumises (Sepp, 2010).

Andekate laste sagedane omadus on perfektsionism, mis alasooritajatel võib ilmneda läbikukkumise kartuses, võistlemise või väljakutse vältimises. See tähendab orienteeritust mitte edule, vaid pigem ebaedu vältimisele (Sepp, 2010). Andekatel alasooritajatel on täheldatud ka ülitundlikkust, mis on kaasasündinud kõrgeenenud võime stiimuli vastuvõtuks ja sellele reageerimiseks. Eristada võib viit laadi ülitundlikkust: psühhomotoorne, meeleline, kujutlusvõime, intellektuaalne, emotsionaalne. Andekate laste puhul on täheldatud ülitundlikkuse ilminguid väga sageli (Webb jt, 2005; Mendaglio, 2002). Selline tugev ülitundlikkus võib olla sügava stressi allikas, põhjustades soovimatust koolikeskkonnas oma võimekust rakendada ning tekitades alasooritust (Reis & McCoach, 2000).

Võrreldes edukate kaaslastega on andekatel alasooritajatel leitud lisaks käitumuslikele eripäradele erinevusi ka mõtteviisides (Sepp, 2010). Dweck (2008) eristab kaht erinevat mõttemalli: fikseeritud ja kasvav mõtteviis. Fikseeritud mõtteviisi korral tunnetab laps oma annetel ja oskustel piire ning töötab nende piiride raames. Ebaõnnestumine on negatiivne ja seostub läbikukkumisega. Seetõttu täidavad lapsed neid ülesandeid, mille õnnestumises on veendunud ning ei soovi katsetada uusi väljakutseid. On leitud, et alasooritavate andekate laste puhul on enamasti tegemist fikseeritud mõttemalliga, mis tekitab ebakindlust ning soovi tunduda tark, kasutades vaid olemasolevaid ja kindlalt omandatud teadmisi. Selliselt mõtlevad lapsed töötavad tihti muudest mõjutustest tingitud negatiivsete tõugeteta alla oma võimete piire. Soov tunduda andekas või hirm olla naeruvääristatud suunab nad enamasti kindlate õnnestumiste teele (Dweck, 2006).

Motivatsioon ja saavutusmotivatsioon

Motivatsiooni mõistmine on vajalik, kuna see mõjutab nii inimese enda kui ka teda ümbritsevate inimeste käitumist, mistõttu motivatsiooni võibki mõista kui seisundit, mis ajendab teda kindlal viisil käituma (Kidron, 2008). Motivatsiooniteooriates domineerib peamiselt motivatsiooni jaotus väliseks ja sisemiseks motivatsiooniks (Burnett, 2005). Välise motivatsiooni all võib mõista peamiselt välist sundi – nn „piits ja präänik“ meetodit (Owens,

2004, Kidron, 2008). Väliseks motivatsiooniks loetakse õpetajate pandud hindeid, kiitust või kriitikat – st need tulevad väljastpoolt. Kui aga õpilased õpivad midagi seetõttu, et see on nende jaoks huvitav, kasulik või vajalik isiklike eesmärkide täitmiseks, on nende motivatsioon sisemine, sest see pärineb nende sisemistest allikatest (Lindgren & Sutter, 1994). Andekad alasooritajad erinevad võimetekohaselt õppivatest lastest nelja faktori osas: suhtumine õpetajasse, suhtumine kooli, eesmärgi väärtustamine ja motivatsioon/eneseregulatsioon (Siegle & McCoach, 2002).

Inimesed erinevad mitte üksnes motivatsioonimäära, vaid ka motivatsiooniorientatsiooni poolest ehk missugust motivatsiooni võib täheldada (Ryan & Deci, 2000). Üks motivatsiooni liikidest on saavutusmotivatsioon. Saavutusmotivatsioon ei ole kaasasündinud omadus, vaid kujuneb suures osas vahetu elukeskkonna mõju ja õppimise tulemusena (Krull, 2000). Seda võib mõista kui püüdu ületada takistusi, rakendada võimu ning pingutada millegi raske sooritamise nimel nii hästi ja kiiresti kui võimalik (Murray, 1938). Saavutusmotivatsioon on kindlale kontekstile lisatud süsteem oma võimete maksimaalsele kõrgusele tõstmiseks, see on orienteeritus saavutusele kõikjal, kus arvatakse rakenduvat tippstandardeid ning mida iseloomustab teadmine, et inimene on vastutav oma tegevuse tulemuse eest, milleks on edu või läbikukkumine (McCelland, 1961; Heckhausen, 1967).

Saavutusele orienteeritud käitumine on suunatud kõrgema võimekuse arendamisele või demonstreerimisele ning selle hindamine võib avalduda kahel viisil. Esiteks võib võimekust hinnata kõrgeks või madalaks, võrreldes inimese enda varasemate teadmiste või sooritustega, mis viitab meisterlikkuse saavutamise kompetentsusele. Teiseks võib võimekust hinnata võrreldes ennast teistega. Selles kontekstis ei näita kõrget võimekust üksnes meisterlikkuse saavutamine, vaid selle demonstreerimiseks peab saavutama sama tulemuse teistega samaväärse või väiksema pingutusega (Nicholls, 1984). Saavutusmotivatsiooni saab kõige paremini defineerida oskustegevustele suunatud käitumisena või vähemalt käitumisena, mis on suunatud tegevustele, kus inimesed usuvad või tunnevad, et nende kompetentsus mõjutab tulemust. Saavutuslik käitumine on eristatav teistest käitumisvormidest oma eesmärgi poolest: saavutusele orienteeritud käitumise eesmärk on olla või tunda end kas kompetentse või ebakompetentsena (Maeher, 1980).

Uurimistöö eesmärk ja uurimisküsimused

Toetudes magistritöö teoreetilisele osale ja uurimisprobleemile on uurimistöö eesmärk välja selgitada andekate õpilaste alasoorituse seosed motivatsiooniorientatsiooni ja valdkonnaspetsiifilisusega. Eesmärgiks on ka hinnata õpetajate teadlikkust andekate õpilaste

alasoorituse ja alasooritajate määratlemise osas. Eesmärgist tulenevalt on uurimisküsimusi kolm:

- 1) Kuidas mõistavad õpetajad alasoorituse mõistet ja oskavad selle põhjal ära tunda andekat alasooritajat?
- 2) Kas on seost alasoorituse ja valdkonnaspetsiifilisuse vahel?
- 3) Missugune on õpilase saavutusmotivatsiooni orientatsiooni seos alasooritusega?

Metoodika

Valim

Uurimistöö valimisse kuulusid Tallinna Muusikakeskkooli I ja II kooliastme 5 üldainete- ja 6 erialaõpetajat (4 naist ja 2 meest) ning kuus üldaineteõpetajate hinnangul andeka alasooritajana määratletud 2.–5. klassi õpilast (4 poissi ja 2 tüdrukut). 1. klassi õpilasi uuringusse ei kaasatud, kuna esimesel õppeaastal on andeka õpilase alasooritus raskesti märgatav ning võib olla seotud kohanemiskäitumisega. Uurimuse läbiviimise oluline printsiip oli, et uuritavad osaleksid uurimuses vabatahtlikult (Laherand, 2008).

Tallinna Muusikakeskkool sai valitud kooli õppekorraldusliku eripära tõttu, mis sobis antud töö eesmärkide väljaselgitamiseks. Koolis on ühendatud igapäevasesse tunniplaani üld- ja muusikaained ning kõik kooli õpilased õpivad lisaks üldainetele ka solfedžot, rütmikat, koorilaulu ning vähemalt üht erialast pilli. Kuna õpilastel on muusikalise suure koormuse tõttu võimalusi ainealastel võistlustel ning olümpiaadidel osaleda vähe, siis on enamasti kõrgeim võimalik eesmärk üldainetes hinne „5“. Muusikaainetes on õpilastel võimalus ning kohustus osaleda erinevatel konkurssidel ning kontsertidel nii Eestis kui ka väljaspool Eestit, mistõttu erialaselt on neil võimalik oma võimekust maksimaalselt ära kasutada ning pidevalt arendada end paremate saavutuste nimel. Kuna kõik see toimub hariliku õppetöö osana, sobib just nende laste uurimine töö eesmärkide väljaselgitamiseks.

Mõõtevahendid

Töö empiiriline osa on kvantitatiivne ja kvalitatiivne uuring, mille metoodika valiti lähtuvalt uurimisküsimustest. Mõõtevahendeid oli neli: vestlusevormis küsimustik õpilastele; valimisse sobilike õpilaste välja selgitamiseks algsete andmete kogumise intervjuu üldaineteõpetajatele, sealjuures fikseeriti ka õpilaste hinded üldainetes ja erialas; motivatsiooni mõõtmiseks interaktiivselt täidetav küsimustik (nn Renzulli skaala); avatud küsimustega intervjuu kõikidele uurimistöös osalevatele õpetajatele. Kõigi mõõtevahendite kohta on esitatud täpsemad selgitused allpool.

Intervjuud kasutatakse andmekogumisena, sest antud teemat ei ole Eestis sel moel varem uuritud ning intervjuu annab andmekogumisel võimaluse vastavalt olukorrale ja vastajale reguleerida küsimusi või esitada täiendavaid küsimusi (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara, 2010). Andekate õpilaste alasooritus on hinnangulise määratlusega ning seetõttu leidis töö autor, et antud andmekogumismeetod on kõige otstarbekam.

Intervjuu. Andekate alasooritajate määratlemiseks kasutatud intervjuu (intervjuu 1) küsimused on koostatud autori poolt, toetudes andekaid alasooritajaid uurinud teadlaste mõtetele ning üldaineteõpetajate ning klassijuhatajate hinnangule õpilaste andekuse ning võimetekohase õppimise osas. Pikem intervjuu (intervjuu 2) alasoorituse valdkonnaspetsiifilisuse väljaselgitamiseks on koostatud töö autori poolt, tuginedes alasoorituse-alastes uuringutes esile toodule. Lähtuvalt magistritöö uurimisküsimustest on eeskätt vaadeldud järgmisi alasoorituse näitajaid: õpilaste varasemad silmapaistvad tulemused konkurssidel, mida enam ei ole korratud; initsiatiivitus; tahtmatuse võtta uusi väljakutseid.

Küsimused intervjuus 2 olid osalevate õpetajate soov arvestades esitatud konkreetset teema kohta, välja olid jäetud kontakti loomise soodustamiseks koostatud küsimused. Intervjuu oli jaotatud kolme ossa: esimene osa keskendus õpilaste hinnetele, teine osa tulemustele ja kolmas osa motivatsioonile. Intervjuu hõlmas ka küsimusi saavutusmotivatsiooni ja alasoorituse seoste kohta (*näiteks küsimus nr. 4: Kas teie arvates on laps pigem orienteeritud esitluseesmärkidele (performance-oriented) - st headele hinnetele/saavutustele/õpetaja või lapsevanema heakskiidule või karistuse vältimisele/teistest parema tulemuse näitamisele; või meisterlikkusele (task/master-oriented) – st naudib (õpi)protsessi, kui võistleb, siis iseenda eelmiste tulemustega, valmis pingutama ka väliste stiimuliteta?*). Intervjuude küsimused on lisatud töö lõppu (lisa 1, lisa 2).

Lisaks õpetajatele mõeldud intervjuudele küsitleti õpetajate poolt alasooritajate gruppide nimetatud õpilasi uurimistöö teostaja poolt suulise intervjuu vormis. Intervjuu põhieesmärgiks oli välja selgitada õpilase huvid ning motivatsiooniorientatsioon. Intervjuu lastega põhines kolmel küsimusel: missugused on lapse huvid; kuidas saab laps neid huvisid koolis realiseerida; kas laps pingutab heade tulemuste nimel antud alal meisterlikkuse saavutamiseks või kiituse saamise eesmärgil. Vestluse küsimused on lisatud töö lõppu (lisa 3). Tulemusi analüüsiti kvalitatiivselt.

Renzulli skaala. Õpilaste motivatsiooni kohta koguti informatsiooni nii üldaineteõpetajate kui ka muusikaõpetajate hinnangute alusel. Mõõtevahendina kasutati Tartu Ülikooli Teaduskoolis adapteeritud Scales for Rating the Behavioral Characteristics for Superior

Students (Renzulli jt 2002) ehk nn Renzulli skaalade motivatsiooni alamskaalat ja võrreldi omavahel üldainete ja muusikaõpetajate hinnangute kvantitatiivseid tulemusi.

Magistritöös mõõtevahendina kasutatud küsimustik oli Euroopa Sotsiaalfondi toetusega Tartu Ülikooli teaduskoolis aastatel 2009 – 2012 läbi viidud projekti raames Eesti oludele vastavaks kohandatud Scales for Rating the Behavioral Characteristics for Superior Students (Renzulli jt 2002), mida nimetatakse sageli selle välja töötanud töörühma juhi järgi ka Renzulli skaaladeks. Käesolevas uuringus on kasutatud Renzulli skaalade motivatsiooni alamskaalat, milles on 15 küsimust õpilase motivatsiooni hindamiseks 6-pallisel Likerti skaalal (mitte kunagi, väga harva, harva, sageli, alati). Tulemus väljendub kvantitatiivselt ja peegeldab õpilaste motivatsiooni suhtelist hinnangutaset vahemikus 1 – 6 võrreldes Eesti kontrollgrupiga (*näiteks: Tulemus 3,9091. Keskmine – õpilane käitub vahetevahel kõrgele motivatsioonile viitaval viisil*).

Renzulli skaalade kõigi 14 alaskaala valiidsust on kontrollitud. Läbiviidud uuringu tulemusena selgus, et kõigil kaasatud skaaladel oli väga hea sisereliaablus ($0,94 < \alpha < 0,97$), seega võib öelda, et kõik ühes skaalas olnud küsimused käisidki just selle omaduse kohta. Kõigis vanusegruppides ja nii poiste kui ka tüdrukute hulgas selgus, et uuritud omadused on õpetajate hinnangul omavahel oluliselt seotud – kõigis gruppides olid alaskaalade omavahelised Pearsoni korrelatsioonid suuremad kui 0,70 (Sepp, 2012).

Protseduur

Alasooritajatena esinevad andekad õpilased selekteeriti välja esmaste andmete kogumise teel intervjuu 1 alusel. Töö autor vestles eraldi 2., 3., 4. ja 5. klassi klassijuhataja ja aineõpetajatega, kui sel klassil neid lisaks oli. Vestluse käigus püüti klassist kõigepealt leida keskmisest andekamad õpilased ning nende hulgast alla oma võimete õppivad õpilased. Õpetajate hinnang on andekuse määratlemisel aktsepteeritav ja kasutatav meetod, kuigi selle usaldusväärsus sõltub ka õpetajate koolitatusel vastavas valdkonnas (Renzulli, 1996).

Tallinna Muusikakeskkoolis õpivad muusikaliselt üliandekad lapsed, kes 1. klassi astudes läbivad kompleksed muusika- ja üldaineid hõlmavad katsed. Seetõttu on enamasti tegemist väga loovate ja tihti ka üldainetes keskmisest nutikamate lastega. Selline taust võimaldas igast klassist leida mitu andekat õpilast ning vähemalt ühe andeka alasooritaja. Kuna andekus ja seetõttu ka alasooritus ei ole üheselt mõistetav ja teadlased ning uurijad on erineval seisukohal, kuidas seda hinnata (Siegle & McCoach, 2002), toetus töö autor peamiselt õpetaja subjektiivsele hinnangule ning vestluse analüüsile.

Pärast esmaste andmete kogumist paluti aineõpetajatel, klassijuhatajatel ja valimis osalenud õpilaste muusikaerialaõpetajatel täita Renzulli skaala motivatsiooni alamskaala küsimustik, mis viidi läbi interneti teel, kasutades Tartu Ülikooli Teaduskooli kodulehel olevat interaktiivset küsimustikku (<http://www.teaduskool.ut.ee/et/renzulli-skaalad>). Valimis osalenud õpetajatele saadeti viide küsimustikule ja palve vastata sellele teatud ajavahemiku jooksul. Täitmisel vastuseks saadudkvantitatiivne tulemus paluti saata e-kirjaga tagasisidena töö autorile. Pärast küsimustiku tulemuste tagasisaatmist paluti samadel õpetajatel täiendava info ja ülevaate saamiseks osaleda intervjuul (intervjuu 2), mille käigus püüti leida seoseid samade õpilaste alasoorituse ja valdkonnaspetsiifilisuse ning motivatsiooni vahel. Intervjuu läbiviimiseks saadeti intervjuu küsimused igale õpetajale eelnevalt e-kirjaga, tagamaks, et õpetajal oleks aega põhjalikult läbi mõelda vastused ning kindlustada, et õpetaja saab vajadusel intervjuu ajal esitada läbimõeldud täpsustavaid küsimusi. Intervjuu aeg lepidi kokku iga õpetajaga individuaalselt. Kohtumised toimusid kooli territooriumil klassides või õpetajate puhkeruumis. Sobiva õhkkonna loomiseks alustas töö autor töö eesmärgi selgitamisest ning teoreetilise osa tutvustamisest. Õpetajal paluti rääkida üldsõnaliselt alasooritajatele sarnaste käitumisjoontega õpilaste leidumisest nende õpetatavate hulgas ning suunati vestlus alasooritajatenä valimisse valitud õpilasele või õpilastele. Tekst kirjutati üles märksõnade abil, vajadusel lisati emotsioone väljendavaid märke või jooniseid, et lihtsustada hilisemat transkribeerimise protsessi.

Intervjuu küsimuste testimiseks viidi eelnevalt läbi prooviintervjuu sama kooli 1. klassi õpetajaga, kes uurimistöös ei osalenud. Prooviintervjuu järel täpsustati küsimusi, mida võis mitmeti mõista (Näiteks küsimus nr. 1-le lisati täpsustus punkti 1.1 näol: *1. Kas õpilane on saavutanud püsivalt väga häid õpitulemusi? 1.1 Kui jah, siis kas teie hinnangul on lapse head õpitulemused seotud pigem tugeva õpiharjumuse või sünnipäraste kõrgete võimetega?*). Intervjuud transkribeeriti ja analüüsiti. Analüüsimeetodina kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi, mida on hea kasutada juhul, kui analüüsima peab tekste ja nendes leiduvaid seaduspärasusi ja esilekerkivaid trende (Laherand, 2008; Mayring, 2000). Uurimuse andmete analüüs algas intervjuude täiemahulise transkribeerimisega. Transkribeerimise käigus lisati teksti märke, mis aitavad paremini mõista teksti sisu. Näiteks õpetaja kahtleval seisukohal antud hinnangule lisati märgi (-), huumoriga või naljaga öeldud lausetele lisati märgi ☺. Sarnaselt kodeeritud tekstiosad eraldati muust tekstist ja analüüsiti nende usaldusväärsust, arvestades siiski ka ülejäänud intervjuu küsimuste vastuseid. Kodeerimise eesmärgiks oli kogutud andmete osadeks eraldamine, interpreteerimine ja uuel moel taas kokku paigutamine (Laherand, 2008).

Uurimistöös osalenud inimeste andmete kaitseks asendati osalenud õpetajate nimed nimetusega „õpetaja“ ja sellele lisati järjekorra number (*nt õpetaja 1*). Uurimistöös analüüsitud õpilaste nimed asendati nimetusega „õpilane“ ja lisati number (*nt õpilane 2*). Uurimistöö läbiviimise ajal järgiti eetilisi norme. Küsimustikuga kaasasolnud kirjas oli märgitud, et tööd kasutatakse info kogumiseks andekate alasooritajate kohta nende arengut toetavate meetodite parendamiseks. Lisaks oli kirjas, et töös ei kasutata küsimustiku tulemusi nimeliselt, vaid üldistatakse need.

Ankeedile vastamine ei olnud anonüümne, kuid õpetajal oli võimalik teatada, kas soovib töö valmides personaalset tagasisidet või mitte. Mõned õpetajad soovisid tagasisidet enda õpilaste kohta, nendele saadetakse info ja vajadusel viiakse läbi personaalne vestlus pärast magistr töö kaitsmist. Uurimistöö läbiviimisest teavitati ka uuritavate laste vanemaid, kelle hulgast mitmed soovisid kohtuda ning arutleda, miks just nende laps alasooritajana on välja valitud. Vestluse lõppedes olid kõik vanemad nõus oma lapse osalemisega selles uurimuses ning soovisid ka tagasisidet töö tulemuste kohta. Ka nemad saavad individuaalse tagasiside pärast magistr töö kaitsmist.

Töö autor vestles ka õpetajate poolt andekate alasooritajatena määratletud õpilastega. Intervjuu (intervjuu 3) viidi läbi tundidevälisel ajal kooliruumides. Töö autor rääkis õpilasele enda taustast ja eesmärkidest mainimata sõnu „teadustöö“, „lõputöö“ või „magistr töö“. Vestlus kirjutati üles märksõnade ja lühendite abil, vajadusel märgiti teksti juurde emotsioone väljendavaid märke (näiteks ☺), et tekst oleks hilisemal lugemisel mõistetavam. Ehkki vestluse läbiviijal oli ees kolm kindlat küsimust, lisati vestluse käigus sõltuvalt õpilasest erinevaid küsimusi ja teksti lapse avamiseks ja vestluse suunamiseks. Pärast vestlusi tekstid transkribeeriti ja analüüsiti. Kattuvad huvid jooniti alla, sarnaste mõtete märkimiseks kasutati teksti esiletõstmist värvilise markeriga.

Tulemused

Kuidas mõistavad õpetajad alasoorituse mõistet ja oskavad selle põhjal ära tunda andekat alasooritajat?

Esmase andmekogumise intervjuu tulemusel hindasid kõik osalenud üldaineteõpetajad ja klassijuhatajad uurimistööks välja valitud õpilased andekateks alasooritajateks. Üks osalenud õpetaja (õpetaja 5) palus täpsema hinnangu andmiseks uut lisainformatsiooni ja pikemat vestlust andekate alasooritajate kohta. Töö autor tutvustas sellele õpetajale andekuse ja alasoorituse määratlusi ning alasooritaja äratundmist, toetudes magistr töö teoreetilises osas

kasutatud materjalidele ja internetist leidunud maailmas läbi viidud uurimistöödele andekate alasooritajate osas. Seejärel õpetaja kinnitas, et tema poolt välja valitud õpilane kvalifitseerub uurimistöösse vaatamata suurepärasele õpitulemustele (*„Ta tõesti saab pidevalt klassi parimaid hindeid, aga ilmselgelt ei anna ta endast maksimumi. Iga lisatöö on tema jaoks tõeline karistus ja rohkem, kui tunnis nõutakse, ei soovi ta kunagi teha, ehkki on selleks ilmselgelt vägagi võimeline“*). Kolm õpetajat (õpetaja 1, õpetaja 2, õpetaja 3) leidsid, et pärast tutvumist materjalidega andekate alasooritajate kohta on nad veendunud, et nende poolt välja valitud õpilased on üldainetes tugevalt alasooritavad andekad lapsed.

Esmane intervjuu andekate alasooritajate väljaselgitamiseks näitas, et 11st valimis osalenud õpetajast kaks olid tuttavad mõistega „andekas alasooritaja“ ning oskasid ka iseseisvalt analüüsida oma õpilasi ning nende hulgast välja valida alasooritajad. Kolm õpetajat oli küll kuulnud andekatest õpilastest ning ka andekatest alasooritajatest ja neil oli sel teemal mõningaid teadmisi, kuid nad ei osanud õpilasi piisavalt analüüsida, et andekaid alasooritajaid oma õpilaste hulgast ära tunda. Kuus intervjuueeritud õpetajat ei olnud kuulnud mõistet „andekas alasooritaja“ ega osanud seetõttu ilma tutvustava materjalita andekaid alasooritajaid enda õpilaste hulgast määratleda.

Intervjuu käigus ilmnis, et alasooritajaid on nii heade, keskpäraste kui ka madalate õpitulemustega ning õpilaste käitumismuster erineb samuti suurel määral. Näiteks märkis õpetaja 5, et tema õpilane on suurepärase õpitulemustega ning eeskujuliku käitumisega, kuid pingutab siiski vaid minimaalselt selliste tulemuste nimel. Kui õpetaja pakub lisatööd, palub õpilane luba lihtsalt vaikselt istuda ja teisi järele oodata või hakkab meelega aeglasemalt ülesandeid täitma, et lisaülesandeid vältida. Samasuguse kirjelduse esitasid sama õpilase kohta ka teised aineõpetajad. Õpetaja 2 märkis, et tema poolt välja valitud õpilane suhtub õppetöösse lohakalt, jätab asjad tegemata, tundides segab ennast ja teisi, kuid kontrolltööd on sellele vaatamata võimeline sooritama vaevata maksimaalsele hindele (*„Ma ausalt ei saa aru, kuidas see on võimalik, et ta tundides ainult segab ja midagi teha ei viitsi, aga kui tuleb kontrolltöö, siis enamasti saab ta need puhtad viied. Mõnikord ainult eksib mõne väga üksiku lohakusveaga“*). Vastavalt tujule on see õpilane valmis tegema ka lisaülesandeid ning enamasti ei vaja suunamist nende lahendamiseks isegi siis, kui tegemist on tema east vanemale vanuseastmele mõeldud ülesannetega.

Teised õpetajad leidsid, et õpilased on aeg-ajalt näidanud suurepäraseid õpitulemusi ja kerge vaevaga haaranud õpitavat, kuid tüdinevad kiiresti ja loobuvad tundides kaasa töötamisest (*„Kõige raskem on see, et ma näen, et tal on potentsiaali olla läbinisti viieline ja igati positiivselt silma paista, aga ta lihtsalt ei taha tunni lõpuni pingutada. Veidi aega võib*

ülesanne teda kõita, aga üldiselt on see ikka haruldane, kui ta tunni lõpuni klassiga samas tempos püsib. Ma ei saagi aru, kas selles on süüdi ta enda rahutus, häirivad klassikaaslased või ei oska mina lihtsalt piisavalt huvitavat tundi üles ehitada“).

Uuringus osalenud õpetajate poolt välja toodud ühtne joon andekate alasooritajate juures oli see, et õpilased võisid leida mingi õpitava teema osa, mis neid huvitas, ja töötada kaasa suure õhinaga väga heade tulemustega ning samas edasi liikudes järgmisele teemale kaotada täielikult huvi ja olla kas õppetöö segaja teiste õpilaste jaoks või istuda vaikselt ja töötada kaasa vaid minimaalsel määral (õpilane 5, õpilane 4) (*„Kui pakun talle lisaülesannet, siis palub ta täitsa meelega, et kas ta palun tohiks lihtsalt vaikselt istuda, kui ta ausõna mitte kedagi ei sega“*). Sellisest õpikäitumisest võib järeldada sisemise motivatsiooni olemasolu huvipakkuvate ülesannete lahendamisel. Kui õpilased õpivad midagi seetõttu, et see on nende jaoks huvitav, kasulik või vajalik isiklike eesmärkide täitmiseks, on nende motivatsioon sisemine, sest see pärineb nende sisemistest allikatest (Lindgren & Sutter, 1994).

Kas on seost alasoorituse ja valdkonnaspetsiifilisuse vahel?

Õpetajatega läbi viidud intervjuu tulemusel ilmnas, et õpilased, kes olid üldaineteõpetajate poolt määratletud alasooritajatena, ei olnud tingimata alasooritajatena märgitud erialaõpetajate poolt. Siiski tuli siinkohal arvestada ka motivatsiooniga, millel oli tulemuste mõjutamisel oluline roll.

Ehkki neljal juhul kuuest olid kõikide õppeainete õpetajad õpilase valimisse sobivuse poolt, oli kaks erialaõpetajat, kes leidsid, et tegemist on kas koolikorraldusega harjumisega ning võib olla mööduv nähtus (õpilane 2) või veendunud, et õpilane on väga püüdlik lisaks andekusele ning tegutseb oma maksimaalsete võimete piiril (õpilane 6). Õpilase 2 üldaineteõpetaja leidis, et õpilane ei pinguta tundides piisavalt, segab tundi, kuid hindelised tööd sooritab siiski positiivsetele hinnetele (*„Ma ausalt ei saa aru, kuidas see on võimalik, et ta tundides ainult segab ja midagi teha ei viitsi, aga kui tuleb kontrolltöö, siis enamasti saab ta need puhtad viied. Mõnikord ainult eksib mõne väga üksiku lohakusveaga“*). Õpilase 5 erialaõpetaja märkis, et *„õpilane on tunnis aktiivne, harjutab ka iseseisvalt, pingutab igas tunnis, saavutamaks parimat kõla“* ning ei nõustunud seetõttu, et tegemist on andeka alasooritajaga. Sama õpilase üldaineteõpetaja nõustus, et tegemist on andeka õpilasega, kelle hinded on alati korras, kuid leidis, et õpilane ei pinguta siiski piisavalt, et oma sünnipäraseid võimeid piisavalt arendada (*„Iga lisatöö on tema jaoks tõeline karistus ja rohkem, kui tunnis nõutakse, ei soovi ta kunagi teha, ehkki on selleks ilmselgelt vägagi võimeline“*).

Nelja õpilase puhul (õpilane 2, õpilane 3, õpilane 4, õpilane 5) olid nii eriala kui ka üldaineteõpetajad nõus, et õpilane on kõrgete võimetega, kuid suudaks saavutada oluliselt paremaid tulemusi, kui ta pingutaks rohkem. Õpilase 2 erialaõpetaja leidis, et õpilasel on sünnipärased kõrged võimed, mida ta ka tundides kasutab, kuid ei arenda end piisavalt edasi (*„Muidugi on ta ka kõrgete sünnipäraste võimetega, ta kasutab neid iga tund. Kahjuks ei tee ta ise midagi selleks, et neid tõsiselt arendada – ta ei pinguta selleks, et saavutada parimat“*). Õpilase 2 üldaineteõpetaja hinnangul ei ole õpilase õpitulemused stabiilsed ja seetõttu kannatab ka õpilase usaldusväärsus (*„Mul ei ole erilist soovi teda suurematele võistlustele saata, sest kunagi ei tea, kas see on just see, milles ta soovib pingutada või mitte. Võib juhtuda, et ta istub terve võistluse niisama ja ei mõtle üldse kaasa“*). Õpilane 3 on Tallinna Muusikakeskkoolis esimest aastat, kuid erialaõpetajale on ta silma jäänud kui õpilane, kes teeb kaasa küll tunnitööd, kuid kodus ei harjuta piisavalt, et saavutada märkimisväärset taset, milleks ta õpetaja hinnangul oleks võimeline (*„Kodune pinge ka puudub, selles mõttes, et ei nõuta kodus. Või kui nõutakse, siis minu arvates väga vähe. Tema musikaalsuse juures peaks ikka rohkem sundima, et tekiks harjumus“*). Ka õpilase üldaineteõpetaja nõustub, et õpilase 3 puhul lasub suur osa vastutusest sünnipäraste võimete mittekasutamise eest kodul (*„Õpitulemused on väga ebastabiilsed – võivad olla vaheldumisi väga head ja väga kehvad. Nagu enne ütlesin, siis enamasti koduste tööde eest ja kodus õppimist vajavate tööde eest on hinded kehvad, tunnitöö (kui ta on viitsinud kaasa töötada) võib aga anda ootamatult suurepäraseid tulemusi“*). Õpilase 4 puhul arvas erialaõpetaja, et ehkki õpilane võiks rohkem pingutada, ei kiirustaks ta õpilase alasooritajana märkimisega. Viimasel ajal on õpetaja täheldanud huvi ja motivatsiooni kasvu muusikaõpingutes ning sellega seoses ka tulemuste parenemist (*„Õpilasel on üsna head tulemused. Ei saa öelda, et just tema maksimaalsed, aga tundub, et ta hakkab tasapisi aru saama, mida ma temalt ootan“*). Õpilase 4 üldaineteõpetaja hinnangul oleks õpilane rohkemaks võimeline, kuid jääb enamasti turvalise õppimise raamidesse, st loobub lisaülesannetest ja suuremat pingutust nõudvatest ülesannetest (*„Õpilane on tunnis passiivne, teeb etteantu, kuid ise midagi lisaks ei soovi teha. Samas suuliselt tahab küll vastata ja käsi on koguaeg püsti“*).

Õpilase 5 puhul märkis erialaõpetaja, et ehkki muusikas andekas, ei püüa õpilane lugusid maksimaalse esituseni lihvida (*„Ta teeb küll kõik noodid ära, aga see, et kogu lugu lihtsalt logiseb, ei häiri teda mitte üks põrm. Tema võimete juures oleks ta mõne harjutuskorraga võimeline sellest tegema suurepärase esituse, aga ta lihtsalt ei taha“*). Õpilase 5 üldaineteõpetaja nõustus – ka tema oli märganud sarnast õpimustrit (*„Kodused tööd teeb ära,*

kuid nii minimaalsel määral ja pealiskaudselt, kui võimalik. Ka tunnis viskab ta õpitavale pilgu peale ja sellest tema jaoks piisab“).

Kokkuvõtvalt: kuuest uuritud õpilasest 50% (3 õpilast) määratleti alasooritajana nii üld- kui ka erialaõppes. 33% (2 õpilast) õpilastest määratleti üldaineteõpetajate poolt alasooritajateks, kuid erialaõpetajad ei olnud veel kindlal seisukohal alasoorituse suhtes. 17%, ehk vaid ühel juhul määratlesid üldaineteõpetajad õpilase andeka alasooritajana, kuid erialaõpetaja ei nõustunud selle väitega ning määratles õpilase andeka sooritajana.

Lisaks õpetajate hinnangule andekuse ja alasoorituse kohta analüüsiti ka õpilaste hindeid. Alasooritajana õpetajate hinnangul valimisse sobitunud õpilaste hinded olid enamasti head ja keskpärased, kaks õpilast olid stabiilselt madalate õpitulemustega, saavutades häid hindeid vaid neile huvipakkuvates õppeainetes (loovained). Üks õpilane on muusikaerialas näidanud positiivset arengut hinnete osas. Õpetajad seostasid heade hinnete saamist eelkõige õpilase kiire õpivõimega ja erakordselt hea mäluga. Eraldi oli märgitud mitme õpetaja poolt (õpetaja 2, õpetaja 3, õpetaja 5, õpetaja 6), et õpilasel piisab suurepärase õpitulemuste saavutamiseks vaid koolis tunnis kuulamisest. Isegi, kui õpilane ei tööta tunnis kaasa maksimaalse pingutusega, on ta võimeline kontrolltööd sooritama maksimaalsele hindele (õpetaja 4: „*Eks tal on ikka tõsiselt hea mälu ka. Korra kuuleb, siis on see osa selge, midagi rohkem uurima ega lugema ei pea“).*

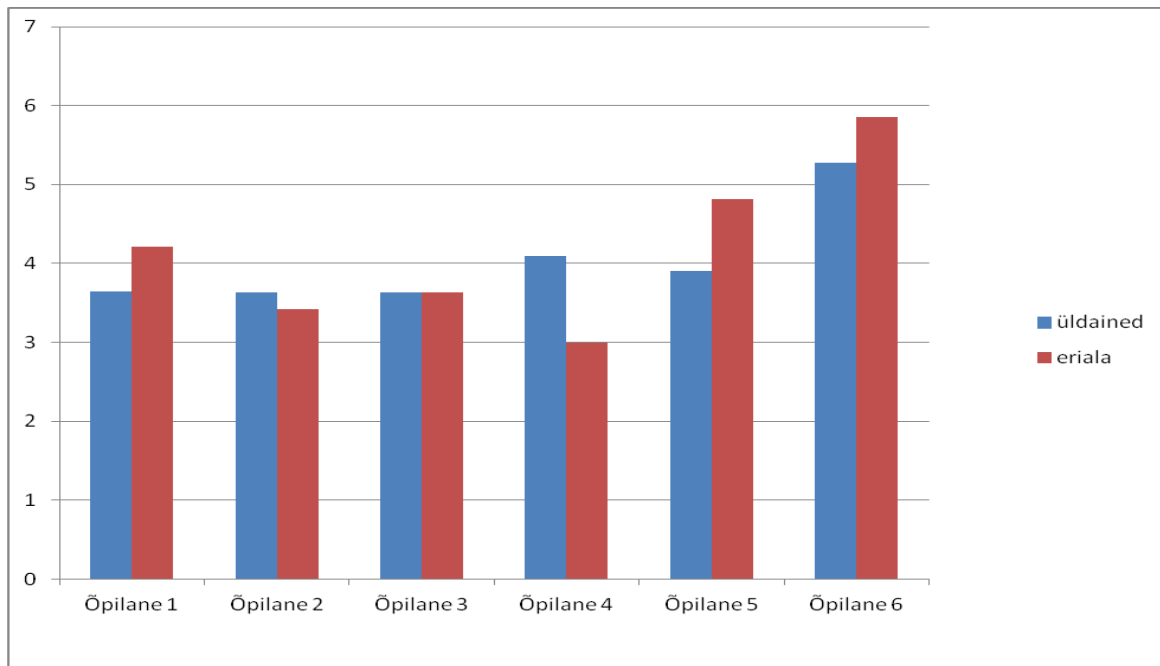
Õpitulemuste stabiilsust hindavale küsimusele vastasid kõik intervjuul osalenud õpetajad, et hinded on kahe viimase aasta jooksul olnud stabiilsed. Samas seostati seda mõnel juhul sellega, et algklasside õpilased hakkavad hindeid saama alles 2. klassis ja seetõttu ei ole hinnete stabiilsust võimalik usaldusväärselt määrata (õpilane 2, õpilane 3).

Missugune on õpilase saavutusmotivatsiooni orientatsiooni seos alasooritusega?

Õpilaste motiveeritust eriala- ja üldainetes mõõdeti Renzulli skaala motivatsiooni alamskaala täitmise kaudu Tartu Ülikooli teaduskooli lehel. Renzulli motivatsiooniskaala järgi osutus üldainetes viie õpilase motivatsioon keskmiseks ja ühe õpilase motivatsioon kõrgeks (vt Joon 1). Renzulli motivatsiooniskaala küsimustiku täitmisele järgnenud intervjuu käigus jäid ainsana kõrge motivatsioonitulemuse saavutanud õpilase aineõpetajad siiski kindlale seisukohale, et tegemist on selgelt väga võimeka alasooritajaga, kelle minimaalne pingutus annab hea hindelise ja sisulise tulemuse, kuid kes siiski eelistab end mitte proovile panna ega soovi mugavustsoonist välja astuda (Õpilane 6).

Renzulli motivatsiooniskaala täitsid samade õpilaste kohta ka nende laste erialaõpetajad teadmata sealjuures, missugused tulemused saavutati üldainete motivatsiooni hindamisel.

Renzulli skaala järgi saadi tulemuseks keskmine motivatsioon muusikaõppes viie lapse puhul ja kõrge motivatsioon vaid ühel juhul (Joonis 1).



Joonis 1. Õpilase motivatsiooni tase üld- ja muusikaainetes Renzulli motivatsiooni alamskaala alusel.

Seejuures, võrreldes üldainetes saavutatud tulemustega, oli kolmel õpilasel muusikaerialal kõrgem motivatsioon kui üldainetes ning ühel õpilasel oli üld- ja muusikaainetes võrdne tulemus (joonis 1).

Saavutusmotivatsiooni kohta saadi teavet õpetajatega tehtud intervjuudest (intervjuu 1, 2). Küsimused, mis esitati õpilaste töö tulemuslikkuse kohta andsid märku suurest lõhest erialastel ja ainealastel konkurssidel osalemise võimaluste vahel. Enamik valimisse kuuluvatest õpilastest olid üldainetes osalenud vaid koolisisestel peetavatel võistlustel või mõnel üksikul piirkondlikul võistlusel. Samas muusika-alaselt olid nad juba 1. klassist alates osalenud mitmetel erineva taseme ja suurusega konkursil, mistõttu oli muusika-alaselt tulemuste põhjal järeltule tegemine võimalik, samas kui üldainete osas pidi hinnanguid andma mõne üksiku võistluse või üldise käitumisemustri põhjal. Erialaõpetajate hinnangud õpilase alasoorituse kohta andsid võimaluse võrrelda õpiharjumusi üldaineõpetajate hinnangutega.

Erialaõpetaja 1 hinnangul võib õpilane 1 saavutada tulevikus suurepäraseid tulemusi ning oli kahtleval seisukohal, kas tegemist on andeka alasooritajaga või pikemaajalise

koolikoormusega harjumisega (*„Ühest küljest ma näen, et selle materjali põhjal ta nagu sobiks – kõik (alasooritaja) jooned on täiesti olemas. Sellegipoolest ma ei kiirustaks teda alasooritajaks märkimisega, sest ta on ju alles nii väike ja ehk ei ole koolireeglid ja –koormus lihtsalt temani veel jõudnud. Kindel on see, et muusikamaailmas me temast veel kuuleme“*). Samas ei harjuta õpilane 1 kodus piisavalt – õpib selgeks noodid, kuid ei lihvi õpitavaid lugusid veatu ja sujuva esituseni. Tunnitöö näitab, et tegemist on kiiresti haarava ja väga tundliku muusikalise kuulmisega õpilasega, kes ei kasuta oma andeid maksimaalsel määral. Erialaõpetaja 2 märkis, et õpilane 2 on kõrgete sünnipäraste võimetega, kuid ei pinguta oma võimete arendamiseks piisavalt (*„Muidugi on ta ka sünnipäraste kõrgete võimetega, ta kasutab neid iga tund. Kahjuks ei tee ta ise midagi selleks, et neid tõsiselt arendada – ta ei pinguta selleks, et saavutada parimat“*). Erialaõpetaja 3 leidis, et õpilase 3 puhul on tegemist ilmselgelt musikaalse lapsega, keda on raske motiveerida ja kellele piisab, kui saab muusikapala väheste vigadega esitatud. Ka õpilane 4 on erialaõpetaja hinnangul väga kõrgete võimetega, kuid suhtub muusikaõpingutesse pealiskaudselt (*„Ta teeb küll kõik noodid ära, aga see, et kogu lugu lihtsalt logiseb, ei häiri teda mitte üks põrm. Tema võimete juures oleks ta võimeline mõne harjutuskorraga sellest tegema suurepärase esituse, aga ta lihtsalt ei taha“*). Õpilane 5 on erialaõpetaja hinnangul stabiilsete tulemustega õpilane, kes ei esine oma maksimaalsete võimete kohaselt, kuid siiski jõuab üha lähemale sellele. Viimasel ajal on tõusnud õpilase saavutusmotivatsioon ning ta pingutab paremate tulemuste nimel (*„Vahepeal (...) vaatasin, et... no nagu ei tule nii palju, kui võiks ja peaks. Aga nüüd on ta ise ka huvitatud, et saaks esinema ja paistaks silma“*). Erialaõpetaja 6 leiab, et õpilane 6 ei ole alasooritaja, vaid andekas muusik, kes pingutab maksimaalselt oma võimete kohaselt ja saavutab seetõttu ka suurepäraseid tulemusi muusikaalal (*„Head tulemused on seotud nii sünnipäraste kõrgete võimete kui ka tugeva õpiharjumusega. (...) Õpilane on orienteeritud meisterlikkuse saavutamisele, töötab iseseisvalt“*). Ka õpilane ise arvas, et kiitusest olulisem on õpitavat hästi osata.

Õpilane 3 pidas oluliseks oma huvialal meisterlikkuse saavutamist (*„Vahel on natuke piinlik, kui väga kiitma hakatakse, parem, kui lihtsalt ise saan aru, et tuli hästi välja. Vahel on nii ka, et enda meelest läks sassi, aga teised kõik kiidavad. Siis ei saa üldse aru, ei usalda nende arvamust vist nii väga enam“*). Ka erialaõpetaja märkas selle õpilase puhul sisemist motivatsiooni (*„Seesmiselt mulle tundub, et ta tahaks ka ise saavutada midagi (...)“*), kuid arvas, et puudu jääb tahtejõust ja kodusest toetusest. Sama kinnitas ka klassijuhataja, kes siiski nägi jooni ka klassikaaslastega võistlemise osas (*„Laps on orienteeritud klassikaaslaste heakskiidule, kuid pigem võistleb iseendaga“*). Õpilane 1 pidas kiitust meisterlikkuse

saavutamiseks olulisemaks („*No... ikka tahan, et kiidetakse ka*“), mida kinnitasid ka nii muusika- kui ka üldaineteõpetajad („*Laps on orienteeritud karistuse vältimisele, ehkki märkus ei muuda töösse suhtumist (...)*“ õpilane on orienteeritud pigem õpetaja heakskiidule“).

Õpilane 4, keda erialaõpetaja tugevaks alasooritajaks pidas ning leidis, et laps on motiveeritud karistuse vältimisele („*Õpilane on orienteeritud pigem karistuse vältimisele. Isegi kiitmine ei tundu olevat tema jaoks motiveeriv*“), pidas ise motiveerivaks kiitust („*Ma ei tea... Kiitus vist*“). Üldaineteõpetaja kinnitas selle õpilase puhul, et tegemist on lapsega, kellele on tähtsad esitluseesmärgid („*Laps on orienteeritud pigem teistest parema tulemuse näitamisele, seega esitluseesmärkidele. Väliste stiimuliteta pingutab minimaalselt*“). Õpilase 1 puhul leidis üldaineteõpetaja sarnaselt erialaõpetajale, et laps on orienteeritud pigem kiitusele („*Soovib saada häid hindeid ja peab oluliseks vanemate heakskiitu. Õpetaja heakskiit sobib ka, kuid vanemate oma on tähtsam.*“, „*Ma arvan, et eelkõige kiitusele*“). Õpilane ise arvas, et kiitmine võib mõnikord teda motiveerida pingutama, kuid peamiselt on talle endale oluline, et õpitav hästi välja tuleks („*Kas see aitab, kui õpetaja kiidab sind?*) *Võib-olla hästi natuke küll. Aga rohkem tahan ma ikka ise, et tuleks välja*“). Õpilane 5 pidas kiitust ja meisterlikkust võrdselt oluliseks („*Mõlemat vist? Tahan osata väga hästi ikka vist rohkem. (...) Aga kiitused on ka head, kui mingi diplomi saad, siis on küll uhke tunne sellega koju minna*“). Sama õpilase üldaineteõpetaja leidis, et laps on orienteeritud esitluseesmärkidele (*Tema jaoks on oluline olla klassi parim igapäevastest õpiülesannetest. Samuti on tähtis vanemate arvamus ja hinnang*“) samas, kui erialaõpetaja märkas, et õpilase jaoks on kiitus ja meisterlikkus võrdse tähtsusega („*Võib öelda, et mõlemat*“).

Neljal juhul kuuest oli erialaõpetaja pärast konkurssidel osalemise analüüsimist nõus, et õpilane võiks saavutada rohkem, kui siiani on teinud, kui ta pingutaks oma võimetele vastavalt. Need neli õpetajat kinnitasid ka, et on lapsega sel teemal vestelnud ja teda igakülgsest julgustanud ning õpilane on ka ise mõistnud, et suudaks rohkem, kui keskenduks ja pingutaks enam. Kahjuks ei olnud vestlused siiski andnud pikaajalisi soovitud tulemusi ja õpilased jätkasid vana mudeli järgi, pingutades pilliõppes vaid nii palju, et saavutada õpetaja hinnangul rahuldavaid tulemusi, ehkki oleksid võimelised saavutama suurepäraseid tulemusi. Kahe õpetaja hinnangul ei ole muusikaalaselt tegemist alasooritava õpilasega. Teise õpilase puhul oli muusikaõpetaja õpilase alasooritajana märkimise vastu, tema hinnangul on tegemist äärmiselt püüdliku ja tugevalt pingutava andeka õpilasega.

Kahe õpilase puhul, kelle motivatsiooninäitaja oli muusikaainetes madalam kui üldainetes (õpilane 2 ja õpilane 4) ning ühe õpilase puhul, kellel oli Renzulli motivatsiooniskaala järgi sama tulemus kui üldainetes (õpilane 3), tuli lisaks arvestada ka lastega läbiviidud vestluse

(intervjuu 3) tulemusi. Õpilane 2 ja õpilane 4 last leidsid intervjuus, et muusika-alaselt tippu jõudmine ei ole nende jaoks esmatähtis ning pidasid muusikast olulisemaks muude hobidega tegelemist. Õpilane 3 pidas muusikat küll oluliseks, kuid eelistas pilliõppele laulmist. Õpilane 2 väitis, et õpib muusikakallakuga koolis vaid vanemate sunnil, õpilane 4 viitas suuremale huvile jalgpalli, kui muusika vastu („*Mina tahtsin tegelikult minna ühte teise kooli, kuhu mu lasteaiakaaslasedki läksid. (...) ma mängiks parema meelega hoopis jalkat, aga ema käsib mul koguaeg harjutada, sest jalkas ma ei ole nii hea, kui muusikas tegelikult ja muidu ma ei jõuagi kuskile*“). Intervjuus 3 ilmses ka, et mitmed küsitletud lapsed peavad muusikat (pillimäng, laulmine) oma hobiks, kuid sellele vaatamata on saavutanud erialaõpetajate hinnangul läbi viidud Renzulli motivatsiooni alamskaalal vaid keskmise tulemuse.

Arutelu

Kuidas mõistavad õpetajad alasoorituse mõistet ja oskavad selle põhjal ära tunda andekat alasooritajat?

Tulemustest ilmses, et õpetajatel puuduvad alasoorituse kohta sügavamad teadmised ning andekat alasooritajat ei suudeta tihti määratleda. Kuna andekad õpilased on esmakordselt haridusliku erivajadusena Põhikooli- ja Gümnaasiumiseadusesse märgitud alles aastal 2010, ning ka termin „andekas alasooritaja“ on Eesti haridusterminoloogias uudne (kinnitati Eestis Tallinna Ülikool (TLÜ) terminoloogiakomisjoni poolt 2009. aastal) (Plumer, 2012), on see tendents mõisteta. Teiseks põhjuseks võib pidada andekate õpilaste alasoorituse mitmeti mõistetaavust ja ühtse definitsiooni puudumist (Siegle & McCoach, 2002).

Valimis osalenud 11-st õpetajast 8 vajas mitmeid täiendavaid vestlusi ja informaatilisi materjale andekate alasooritajate välja valimisel ning nende arengu analüüsimisel. Nad ei osanud korrektselt mõtestada või ei olnud varem kuulnud mõisteid „alasooritus“ või „alasooritaja“. Töö autor märkas õpetajaid intervjuuerides ka Plumeri (2012) uurimistöös kinnitust leidnud tugevat seost andekaid õpilasi ja andekaid alasooritajaid märkavate õpetajate osas. Õpetajad, kes oskasid oma klassist nimetada andekaid õpilasi ning neid analüüsida andekuse seisukohast lähtuvalt, oskasid märgata ka alasooritajaid. Õpetajad, kes andekaid õpilasi välja tuua ei osanud, ei osanud määratleda ka alasooritajaid. Seega on väga tähtis teavitada õpetajaid andekate õpilaste olemasolust ning eelkõige nende märkamise tähtsusest. Lisaks koolitustele soovib töö autor ka õpetajatele ja lastega töötavatele spetsialistidele suunatud reklaame või kampaaniaid läbi meediakanalite, mis jõuaksid ka nende õpetajateni, kes koolitustel mingil põhjusel ei osale.

Üheteistkümnest õpetajast kaks oskas enda teadmistelegi tuginedes analüüsida oma õpilaste võimeid andekate õpilaste alasooritusest lähtuvalt. Ülejäänud üheksast ei olnud kuus varem mõistnud „andekas alasooritaja“ või „alasoortus“ kuulnud. Kui töö autor palus neil mõelda, mis võiks andekuse kontekstis sõna „alasoortus“ või „alasooritaja“ tähendada, oskas neli õpetajat arutluse ja analüüsi teel ise jõuda õigesisulise tulemuseni. Kaks õpetajat jõudsid järeldusele, et tegemist võib olla sõnadega, mis märgivad igasuguse akadeemilise ande puudumist.

Pärast põhjalikku vestlust ja teoreetiliste materjalidega tutvumist tunnistas kaheksa õpetajat, et on alasooritajatena määratletud õpilaste mahajäämust pidanud laiskuseks, õpetaja ärritamisena mõeldud käitumiseks või huvipuuduseks teatud õppeaine vastu nagu sageli juhtub alasooritajate käitumist hindavate õpetajate puhul (Heacox & Cash, 2014). Samad õpetajad tundsid aga rahuldust võimalusest edaspidi alasooritaja käitumist ning mõttemalle teatud tugisüsteemide rakendamisel ümber pöörata (Dweck, 1996).

Tulemustest ilmnis, et alasooritajate äratundmisel on võtmesõnaks õpetajate teadlikkuse tõus andekate alasooritajate kohta. Enamik küsitletud õpetajatest oli pärast teemaga tutvumist nõus, et andekate alasooritajate äratundmine on esmatähtis ja oluline õpetamiseks andekatele lastele oskust nende kaasasündinud kõrgete võimete maksimaalset kasutamist. Positiivne meelestatus andekate alasooritajatega edaspidisel tegelemisel oli üks suund, mida autor intervjuude järel õpetajate suhtumises märkas. Kui õpetaja lisaks märkamisele soovib ka midagi ette võtta, et alasoortust realselt vähendada, on tõenäosus alasooritajaid tähele panna ning toetada suurem juba alates esimestest õppeaastatest. Üks üldaineõpetajatest leidis, et algklassides liialt leebe hindamine ja seetõttu märkamatuks jäänud alasoortus on otseselt seotud tema klassis toimuva negatiivse arenguga õpiharjumuste ja –tulemuste osas. Seda ohtu on märkinud oma uurimistöodes ka Rimm (1997), kelle uurimuste tulemused näitasid, et algklassides võib õpetajate pealiskaudse suhtumise ning leebe hindamise tõttu kinnistuda andeka õpilase alasoortus. Seejuures ei pruugi kool ja kodu saada alasoortuse olemasolust teadlikuks enne, kui vanemas kooliastmes hakatakse õpilase pingutust adekvaatselt hindama.

Kaks õpetajat, kellel olid varasemad teadmised andekate õpilaste alasoortuse osas, olid üksmeelel, et Dai, Moon ja Feldhuseni poolt (1998) esitatud väide tüdrukute ja poiste erineva suhtumise osas andekusse ja oma ande maksimaalsesse arendamisse võib muusika-alaselt paika pidada. Ka nemad olid märganud erialaõpingutes poiste puhul alasoortuse seost liigse enesekindlusega ja ükskõiksusega seoses ühiskonna madalamate ootustega poiste muusika-alastele tulemustele. Teisest küljest tõi üks õpetajatest välja eelneva vastuolu Kelleheri & Jha mõtetega (2006), kelle uuringust selgus, et alasoortus ei ole seotud õpilase sooga, vaid on mitmete kokkulangevate asjaolude tulemus.

Uurimistöö tulemustest võis järeldada, et õpetajad olid andekate õpilaste alasooritusest eelnevalt väheinformeeritud ning ehkki tundsid ära õpilase teatud valdkondade või üldise andekuse, ei osanud selle teadmisega õpilasele luua toimivat tugisüsteemi ega otsida selle kohta lisamaterjali. Pärast vestlusi mõistavad õpetajad alasoorituse olemust ning soovivad selle kohta rohkem informatsiooni nii isiklikul kui ka kooli tasemel. Uurimuses osalenud õpetajad mõistavad andekate alasooritajate vastuolu koolisüsteemiga, millele osutavad ka teised uurijad (Reis & McCoach, 2000; Plumer, 2012) ning tunnetavad vajadust toimivate tugisüsteemide järgi. Uurimistöö tulemustest lähtuvalt soovib töö autor läbi viia õpetajatele suunatud koolitusi ja seminare andekate õpilaste ja andekate alasooritajate tugisüsteemide loomise teemal ning andekate alasooritajate ära tundmiseks vajaliku materjali koostamist.

Missugune on alasoorituse seos valdkonnaspetsiifilisusega?

Ühes varasemas Eestis tehtud uuringus uuriti T-testiga, kas hinnang alasooritajate osakaalu kohta ainevaldkondades omab statistiliselt olulist erinevust ning saadi tulemuseks, et statistiliselt olulist erinevust ainevaldkondade vahel ei esine ($p=0,100$ kuni $p=0,826$) ehk $p>0,05$) (Plumer, 2012). Käesolevas uurimistöös uuriti konkreetsetest õpilastest lähtuva analüüsiga valdkonnaspetsiifilisuse seost andekate alasooritajatega. Selle tulemusel leidis töö autor, et ehkki varasem uurimistöö puudutas andekate õpilaste alasooritust aineti, on sellest järeldatud üldine tendents kooskõlas käesoleva uurimistöö tulemustega, mille põhjal järeldus samuti, et alasooritus ei ole seotud valdkonnaspetsiifilisusega.

Sellele järeldusele jõuti üldaineteõpetajate ja muusikaerialaõpetajatega läbi viidud intervjuust kvalitatiivse sisuanalüüsi tulemuste najal. Ilmnes, et vaatamata õppe erinevale ülesehitusele, õpetamismeetoditele ja ainete erinevustele leidsid muusikaerialaõpetajad üldaineteõpetajate poolt välja toodud õpilaste sarnase õppimismustri ka erialatundides. Uurimistöö käigus ilmnes ka, et siiani oli puudulik õpetajate omavaheline kontakt ja analüüs andekate alasooritajate osas, kuna tihti seostati alasooritust õpilase laiskusega. Sarnaselt Plumeri (2012) läbi viidud uurimistöös märgituga tõid õpetajad vestluste käigus välja, et peamiseks alasoorituse põhjusteks peetakse õpimotivatsiooni puudumist, laiskust, huvide mittekokkulangemist koolis õpitavaga jne. Ka siin on kõige tähtsam koolitada õpetajaid märkama andekaid alasooritajaid ning pidama eelnimetatud käitumismustreid ohumärkideks. Kui õpilasel väljendub õpimotivatsiooni langemine, tuleks õpetajatel koheselt olla valmis rakendama vajalikke tugisüsteeme. Nii võib andeka õpilase alasooritus jääda kinnistumata.

Nagu on osutanud Mandel ja Marcus (1988), selgus ka antud uuringus, et alasooritajate soorituse tase võib olla tugevalt mõjutatud koha, olukorra ja inimeste poolt. Antud uurimistöö

käigus tuli välja, et ka valimis osalenud õpilaste õpikäitumine on mõjutatud klassikliimast, õpetajast, kes antud ainet õpetab, klassikaaslastest jne (*Õpetaja 1: „Palju sõltub tujust ja tunni teemast.“*). Seda teadmist on õpetajatel võimalik kasutada igapäevatöös andekate alasooritajatega. Kui õpilane ei tööta kaasa ega ole motiveeritud tunnitööle, võib kasu olla olukorra muutmisest (nt alustada rühmatööd, muuta pinginaabreid vmt).

Arutelude ja vestluste käigus jõudis töö autor õpetajatega ühisele järeldusele, et alasooritaja avastamine peab olema võimalikult varajane ning seda on võimalik teostada vaid meeskonnatööna. Tähtis oleks luua andekatele alasooritajatele isiklik arengukava koostöös kõikide kõnealuste õpilaste aineõpetajatega. Seda toetab ka Põhikooli- ja Gümnaasiumiseadus (2010), milles andekus on märgitud haridusliku erivajadusena. Siiski ei käsitleta koolides andekust tihti erivajadusena, mistõttu ei tehta ka isiklikke arengukavasid (Saul, Sepp, Päiviste, 2007).

Kuna teadusuuringut valdkonnaspetsiifilisuse seose kohta alasooritusega ei ole varem läbi viidud, oli töö autoril keeruline tagada tulemuste usaldusväärsust ning leidis, et vajalik oleks kordusuuring laiema valimiga.

Missugune on õpilase saavutusmotivatsiooniorientatsiooni seos alasooritusega?

Kolmanda uurimisküsimusena analüüsiti saavutusmotivatsiooniorientatsiooni ja alasoorituse seoseid. Uurimistöö tulemusel leidis töö autor, et saavutusmotivatsioon ja alasooritus on omavahel seotud. Seejuures oli selle tulemuse kõige selgemaks kinnituseks lastega läbi viidud vestlused nende huvide ja motivatsiooni kohta.

Saavutusorientatsiooni teooria eeldab, et isik on oma tegevustes suunatud eesmärgile ning see, millised on õpilase saavutusorientatsioonilised eesmärgid, määrab suures osas nende edaspidise käitumise (Ames, 1992; Nicholls, 1989). Töö autori poolt läbi viidud intervjuude tulemus kinnitas, et kui õpilase õppe-eesmärgid olid seotud võimalike silmapaistvate saavutustega või olid kooskõlas õpilast motiveeriva huviga, oli alasoorituse tõenäosus oluliselt väiksem. Sellekohane tähelepanek tehti õpetajate poolt esmase andmekogumise käigus, kui õpetajad pidid klassist välja valima andekad alasooritajad. Seda tehes võrdlesid nad sooritavaid ja alasooritavaid andekaid õpilasi ning jõudsid järeldusele, et alasooritaja huvid olid enamasti teised kui kooliga seotud akadeemilised saavutused. Seega sai kinnitust ka Wigfield & Karpathian'i (1991) arvamus, et kui õpilased hindavad akadeemilisi eesmärke, on nad ka rohkem motiveeritud saavutamaks kooliga seotud eesmärke.

Samale järeldusele jõudis töö autor, analüüsides lastega läbi viidud vestluse tulemusi. Õpilased, kes ei pidanud Tallinna Muusikakeskkooliga seonduvaid akadeemilisi saavutusi

esmatähtsaks („*Ma mängiks parema meelega hoopis jalkat, aga ema käsib mul koguaeg (pilli) harjutada*”), pingutasid oma hobide nimel maksimaalselt, saavutades nendes häid või väga häid tulemusi. Õpilased, kelle jaoks oli tähtis ka muusika-alaselt saavutada suurepäraseid tulemusi, olid valmis seal oluliselt rohkem pingutama kui üldainetes (Renzulli skaala motivatsiooni alamskaala eriala tulemused kõrgemad, kui üldainete tulemused). Ehkki õpilase jaoks on oluline sisemise ja välise õpimotivatsiooni kooskõla (Kadajas, 2011), võib mõnes olukorras olla õpilase huvi mingi tegevuse vastu motivatsiooni käivitaja. Motivatsiooni äratamiseks ja kõrgel hoidmiseks on soovitatud õpetajatel õhutada õpilastes huvi ülesannete ja iseseisva õppimise vastu (Krull, 2000). Ka käesolevas uurimistöös märkas töö autor õpilastega vesteldes, et huvid ja eesmärgid olid tihedalt õpimotivatsiooniga seotud. Seda tähelepanekut saaksid õpetajad kasutada töös andekate alasooritajatega, püüdes leida seoseid õpitava ja õpilase huvide vahel ning sidudes motiveerivaid eesmärke õpitulemustega. Sellise sidumise eelduseks on kindlasti laste tundmine. Kõigil aineõpetajatel ei ole võimalik kõikide õpetatavate laste hobide ja huvidega kursis olla, mistõttu on oluline õpetajate omavaheline koostöö. Sealjuures mängib suurt rolli klassijuhataja huvitatus oma klassi õpilastest. Oleks hea, kui klassijuhataja vestleks õpilastega nende huvidest ning koostaks vestluste põhjal individuaalsed huvide plaanid või kokkuvõtted. Seda infot saaks õpetajad omavahel vahetada ja õpilaste arengut silmas pidades läbi töötada.

Seotust eesmärkide ja motivatsiooni vahel on märkinud ka McCoach ja Siegle (2003), kelle poolt läbi viidud uurimus andekate sooritajate ja andekate alasooritajatega näitas, et tugevas korrelatsioonis olnud saavutusorientatsiooni ja motivatsiooni näitajad erinesid nendel kahel grupil märgatavalt. See viitas tugevale sidemele õpilase eesmärkide ja motivatsiooni vahel ning eneseregulatsiooni võimele nende eesmärkide saavutamiseks. Ka käesoleva töö autor märkas, vesteldes andekate alasooritajatenä määratletud õpilastega, et kui õpilasel oli mingi õppeaine, hobi või ülesannete tüübi vastu suurem huvi, suutis ta ennast motiveerida sooritusele. See tähendab, et ka siin on tähtis õpetaja soov tõsta andekate alasooritajate motivatsiooni, tuues õppeprotsessi võimalikult palju huvipakkuvaid ülesandeid või sidudes õpitavat teemadega, mis andekat alasooritajat paeluvad. See aga eeldab toimiva tugisüsteemi olemasolu, mille kaudu informatsioon liiguks kõikide aine- ja erialaõpetajate vahel. Ehkki uurimistulemused ei näidanud seost valdkonnaspetsiifilisusega, on siiski ebatõenäoline, et ühes aines õpetaja toetuse tõttu õppimise vastu huvi üles näitav andekas alasooritaja seda huvi teistesse ainetesse iseeneslikult üle kannaks. See oli ka üks tähelepanek, mis uurimistulemustest lähtus – valimis osalenud õpetajad ei olnud omavahel kontaktis andekate alasooritajate tuvastamise ja neile ühtsete tugisüsteemide loomise eesmärgil. See tekitas aga

olukorra, kus õpilane võis põhjustada ebakõlasid tundides, saamata siiski vajalikku abi ja toetust.

Intervjuudest õpetajatega järeldus, et andekate alasooritajatenä määratletud õpilased pingutasid enamasti välise stiimuli nimel (vanemate/õpetaja heakskiit, kaasõpilastest parema tulemuse saavutamine), omamata seega tugevat sisemist motivatsiooni töötada. Sellega sai antud töös kinnitust McCoach & Siegle'i (2003) kirjeldatud andekate alasooritajate tendents olla orienteeritud pigem esitluseesmärkidele. Alasooritusega saaks arvestada, andes lastele võimalust enda teadmisi klassikaaslaste ees rohkem näidata ning leides võimalusi tunnustada õpilase arengut. Nicholls (1984) leidis, et üks võimalus võimekust hinnata on ennast teistega võrrelda. Selles kontekstis ei näita kõrget võimekust üksnes meisterlikkuse saavutamine, vaid selle demonstreerimiseks peab saavutama sama tulemuse teistega samaväärse või väiksema pingutusega. Intervjuude tulemustest selgus, et andekad alasooritajad võrdlesid enda tulemusi küll teistega, kuid ei pidanud enamasti teistest väiksema pingutusega parema tulemuse saavutamist oluliseks. Edaspidi võiks uurida, kas last motiveerib rohkem pingutama orienteeritus esitluseesmärkidele või meisterlikkuse saavutamisele. Oluline oleks teada saada, kuidas on võimalik motiveerida andekaid alasooritajaid hindama oma võimekust ning võimalust saavutada pingutades teistest oluliselt paremaid õpitulemusi. Üks faktor on kindlasti õpetaja oskus tõsta positiivselt esile tulemusi, seejuures mitte vähendades teiste õpilaste pingutuste tähtsust.

Õpilastega läbi viidud vestlusest selgus, et ehkki akadeemilised saavutused ei olnud mitmele nende hulgast tähtsad, pidasid nad motiveerivaks võimalust silma paista väljaspool kooli huvipakkuvates väljundites. Lisaks eelpool nimetatule pakkus Nicholls (1984) välja ka teise võimekuse hindamise meetodi, milleks oli võimekuse kõrgeks või madalaks hindamine, võrreldes inimese enda varasemate teadmiste või sooritustega. See aga viitab meisterlikkuse saavutamise kompetentsusele. Vestlustest õpilastega ilmnas, et mõned õpilased võrdlevad saavutatud tulemusi enda varasemate tulemustega juhul, kui tegemist on motiveeriva ülesandega. Sel juhul võis märgata soovi saavutada meisterlikkust, ehkki otsesid samme meisterlikkuse saavutamiseks veel ei astunud. Selle teooria praktikasse viimise kaudu saaksid õpetajad edaspidi kindlamalt kinnitust õpilase andeka alasooritajana määratlemisel ning tulemuste parenemise korral kasutada seda ka õpilase õpimotivatsiooni tõstmiseks.

Piirangud ja järeldused

Uurimusel olid ka mõningad piirangud. Esiteks, andekate alasooritajate määratlemine ja sellest tulenevate edasiste analüüside tulemused põhinesid õpetajate subjektiivsel hinnangul.

Edaspidi oleks vajalik läbi viia õpilaste tegevuse vaatlus tundides ning võrrelda uurimistöö autori hinnangut õpetaja antud hinnanguga. See lisaks uurimistööle usaldusväärsus ja annaks võimaluse valimit laiendada nende alasooritajate arvelt, kes õpetajal on mingil põhjusel märkamata jäänud.

Ka lastega läbi viidud intervjuu peaks järgmistes uurimistöödes olema oluliselt põhjalikum, sest töö käigus ilmnis, et see mõjutab kõige rohkem saavutusmotivatsiooniorientatsiooni uurimistulemusi. Õpetajate hinnangu toetamiseks oleks vajalik valikusse kuuluvate laste hulgas läbi viia ka Raven'i test nende üldise intelligentsuse määramiseks.

Töö autor leidis ka, et edasistes uurimustes tuleks kasutada lisaks vabavastustega küsimustele valikvastustega küsimusi, kuna õpetajad vajasisid intervjuude avatud küsimuste korral rohkelt täpsustavat informatsiooni. Samuti tuleks oluliselt täiendada esmase andmekogumise ja andekate alasooritajate määratlemiseks mõeldud intervjuud, et õpetajad saaksid põhjalikumalt läbi mõelda kõik võimalikud valimisse sobivad õpilased ega piirduks vaid väga silmatorkavate juhtumitega.

Andekate õpilaste alasoorituse ja valdkonnaspetsiifilisuse vaheliste seoste uurimiseks võiks edasistes uurimustes võrrelda ka andekate alasooritajate tulemusi erinevates ainevaldkondades – näiteks reaalsed ja humanitaarsed. See annaks täpsema ülevaate valdkonnaspetsiifilisuse seostest kaasamata sealjuures olulisel määral saavutusmotivatsiooniorientatsiooni.

Kokkuvõtteks, magistr töö tulemusi saavad õpetajad kasutada igapäevatoos andekate sooritajate ning andekate alasooritajatega. Töö autori soovitus õpetajatele oleks jälgida andekaid õpilasi, kelle õpimotivatsioon näitab langemise tendentsi ning võtta koheselt kasutusele sobilikud tugisüsteemid alasoorituse kinnistumise vältimiseks. Magistr töö tulemusi saab kasutada ka kooli- või haridusasutusesiseselt luues koostöös andekate õpilaste tugitöötajaga või sotsiaalpedagoogiga erineval tasemel andekate õpilaste alasoorituse vähendamiseks mõeldud toimivaid tugisüsteeme. Tallinna Muusikakeskkoolis oleks üldainetes alasoorituse vähendamiseks oluline võimaldada õpilastel osaleda rohkem ainealastel võistlustel. See motiveeriks andekaid alasooritajaid pingutama lisaks erialastele konkurssidele ka üldainetes.

Tänu sõnad

Magistr töö valmimisel aitasid kaasa kaasüliõpilaste hindamatud tähelepanekud ja pidev toetus, tänan neid selle eest. Erilised tänu sõnad kuuluvad minu perele ja emale, kes ei lasknud

kordagi töömotivatsioonil langeda ning Jaana Kukele, Triinu Kärblale ja Kristi Küpparile väärtuslike nõuannete eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Leena Valend

25.05.2015

Kasutatud kirjandus

- Alderman, M.K. (1999). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Allik, J., Realo, A., Konstabel, K. (Toim.). (2003). *Isiksusepsühholoogia* (lk 23-66). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and classroom motivational climate (pp. 327-348). In J.Meece and D. Schunk (Eds.), *Students' Perceptions in the Classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Arceneaux, C. (1993). A Comparison of Gifted Underachievers and Gifted High Achievers. *Gifted Child Quarterly*. 37, 155-160.
- Atkinson, J. W., & Feather, N. T. (Eds.). (1966). *A theory of achievement motivation*. New York: John Wiley & Sons.
- Burnett, G. (2005). *Õpime õppima*. Tartu: Studium.
- Clemons, T. L. (2008). *Underachieving gifted students: a social cognitive model*. Retrieved 20.03.2013 from <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/reports/rm08234/rm08234.pdf>.
- Dai, D. Y., Moon, S. M., & Feldhusen, J. F. (1998). Achievement motivation and gifted students: a social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 42(3), 45-63.
- Diaz, E. I. (2000). The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know And Where Do We Go? *Gifted Child Quarterly*. 44, 152-170.
- Emerick, L. J. (1992). Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors that reverse the pattern. *Gifted Child Quarterly*. 36, 140-146.
- Heacox, D., & Cash, R. (2014). *Differentiation for Gifted Learners*. Minneapolis: Free spirit Publishing Inc.
- Heckhausen, H. (1967). *The Anatomy of achievement motivation* (pp. 4-5). New York: Academic Press.
- Hirsijärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2010). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.
- Holland, V. (1998). Underachieving Boys: Problems and Solutions. *Support for learning*. 13, 4, 174-178.
- Jha, J., & Kelleher, F. (2006). *Boys' Underachievement in Education: An Exploration in selected Commonwealth countries*. UK: Commonwealth Secretariat and Commonwealth of Learning.
- Kadajas, H-M. (2005). *Õppima õppimine ja õppima õpetamine*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Kidron, A. (2008) *Psühholoogia põhisuunad: loengukonspekt*. Tallinn: Mondo trükk.

- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Leino, M. (2010). *Andekus, hälve, alasoortus*. Külastatud 21.03.2013 aadressil <http://www.teaduskool.ut.ee/orb.aw/class=file/action=preview/id=4580/Laidra+09.06.10.pdf>.
- Lindgren, H. C., & Sutter, W. N. (1994). *Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas*. TÜ Kirjastus.
- Maehr, M., L. & Nicholls, J.G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (2nd ed, pp. 221-267). New York: Academic Press.
- Mandel, H.P. and Marcus, S.I. (1988). *The psychology of underachievement – Differential diagnosis and differential treatment*. New York: John Wiley & Sons.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Content Analysis. Forum: Qualitative Social Research, 1, 2*. Retrieved 04.01.2015 from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>.
- McClland, D. (1961). *The Achieving Society* (pp. 36). New York: Free Press.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factors that Differentiate Underachieving Gifted Students From High-Achieving Gifted Students. *Gifted Child Quarterly, 47*, 144-154.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). The SAAS-R: A new instrument to identify academically able students who underachieve. *Educational and Psychological Measurement, 63*, 414-429.
- Mendaglio, S. (2002). Dabrowski's theory of positive disintegration: Some implications for teachers of gifted students. *AGATE, 15*(2), 14-22.
- Moon, S. M. (2004). *Social/emotional issues, underachievement, and counselling of gifted and talented students*. California: Corwin Press.
- Murray, H. (1938). *Explorations in Personality* (pp. 164). New York: Oxford University Press.
- Mönks, F. J., & Pflüger, R. (2005). *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. The Netherlands: Radboud University Nijmegen.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review 91*, 328-346.
- Owens, R. G. (2004). *Organizational Behavior in Education: Adaptive Leadership and School Reform* (8th ed.). USA: Pearson Education Inc.

- Peterson, J. S., & Colangelo, N. (1996). Gifted achievers and underachievers: A comparison of patterns found in school files. *Journal of Counselling and Development*, 74, 399-406.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44, 152-170.
- Reis, S.M., Hébert, T. P., Díaz, E. I., Maxfield, L. R., & Ratley, M. E. (1995). *Case studies of talented students who achieve and underachieve in an urban high school*. Connecticut: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut. 149-150.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., & Westberg, K. L. (2002). *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (Technical and Administration Manual)*. USA: Creative Learning Press.
- Rimm, S. B. (2008). Underachievement Syndrome: A Psychological Defensive Pattern. In: Pfeiffer, S. I (Eds.). *Handbook of Giftedness in Children* (pp. 140). New York: College of Education Mental Health Counseling Program.
- Rimm, S. B. (1995). *Why bright kids get poor grades and what you can do about it*. New York: Crown Trade Paperbacks.
- Rimm, S. B. (1996). Parenting for achievement. *Roeper review* 19, 57-60.
- Saul, H., Sepp, V. & Päiviste, M. (2007). *Andekus kui hariduslik erivajadus: olukord Eesti üldhariduskoolides*. Tartu Ülikooli Teaduskool. Külastatud 15.05.2015 aadressil <https://www.hm.ee/index.php?popup=download&id=6672>.
- Sepp, V. (2010). *Andekusest ja andekatest lastest*. Tartu: Atlex.
- Sepp, V. (2010). *Andekus – kink ja koorem. Kuidas motiveerida andekat last*. Õpetajate Leht, 20, 9.
- Sepp, V. (2012). *Andekas õpilane klassis. Abiks õpetajale andekate õpilaste tuvastamisel ja toetamisel* (lk 12-17). Tartu: Tartu Ülikooli Teaduskool.
- Siegle, D. & Berube, B. N., (1997). *What Educators Need to Know About Underachievement and Gifted Students*. Retrieved 16.03.2015 from <https://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/reports/trifolds/a9712p.pdf>.
- Siegle, D. & McCoach, D. B. (2002). Promoting a positive achievement attitude with gifted and talented students. In: Neihart, M., Reis, S. N., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (Eds.). *The social & emotional development at gifted children* (pp. 237-249). Purfrock Press.
- Unt, I. (2005). *Andekas laps*. Tallinn: Koolibri.
- Wigfield, A., & Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist* 26, 233-261.

Wyner, J. S., Bridgeland, J. M., & DiIulio, J. J. (2007). *Achievement trap: How America is failing millions of high-achieving students from lower-income families*. Lansdowne, VA: Jack Kent Cooke Foundation.

Lisa 1

Intervjuu 1. Andekate alasooritajate määratlemine.

Esmased andmed õpilase kohta.

Õpetaja:

Õpilane:

Klass:

Milles väljendub õpilase andekus?

Milles väljendub alasooritus?

Lisa 2

Intervjuu 2. Vestlus õpetajaga.

HINDED

1. Kas õpilane on saavutanud püsivalt väga häid õpitulemusi?
 - 1.1 Kui jah, siis kas teie hinnangul on lapse head õpitulemused seotud pigem tugeva õpiharjumuse või sünnipäraste kõrgete võimetega?

TULEMUSED

1. Nimetage konkursse või ainealaseid võistlusi, kus õpilane on osalenud. Andke enda hinnang saavutatud tulemuste kohta.
2. Kui õpilane on saavutanud silmapaistvaid tulemusi, kas ta on neid saavutusi korranud?
Kui jah, siis millal ja missuguse tulemusega?

MOTIVATSIOON

1. Kuidas hindate lapse üldist õpimotivatsiooni?
2. Kas peate õpilast pigem aktiivseks või passiivseks tunnis osalejaks? Palun põhjendage.
3. Kuidas suhtub laps lisaülesannetesse ja väljakutseid pakkuvatesse töödesse? Palun kirjeldage õpilase käitumist selliste tööde saamisel.
4. Kas teie arvates on laps pigem orienteeritud
 - esitluseesmärkidele (performance-oriented) - st headele hinnetele/saavutustele/õpetaja või lapsevanema heakskiidule või karistuse vältimisele/teistest parema tulemuse näitamisele?
 - või meisterlikkusele (task/master-oriented) orienteeritud – st naudib (õpi)protsessi, kui võistleb, siis iseenda eelmiste tulemustega, valmis pingutama ka väliste stiimuliteta?

Lisa 3

Intervjuu 3. Vestlus õpilastega.

1. Missugused huvid sul on?
2. Mida sulle meeldib teha koolivälisel ajal?
3. Kas osaled mõnes trennis või huvialaringis?
4. Kas saad oma huvisid ka koolis rakendada?
5. Kas huvipakkuval alal on sinu jaoks tähtis osata seda väga hästi ja pingutad selle nimel, või on tähtsam, et keegi kiidaks sind heade tulemuste saavutamise korral?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Leena Valend (sünnikuupäev: 08.08.1982)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Andekate õpilaste alasoorituse valdkonnaspetsiifilisus ja selle seos saavutusmotivatsiooniorientatsiooniga Tallinna Muusikakeskkooli näitel“, mille juhendajad on Viire Sepp, Anu Palu

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus 22.05.2015